

Formação de Animadores Socioculturais: a importância da promoção e animação do livro e da leitura

Ana Maria Pessoa (ana.pessoa@ese.ips.pt)

Carla Cibebe Figueiredo (carla.cibebe@ese.ips.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Centro de Investigação em Educação e Formação (CiEF-IPS).

Índice

Introdução	2
1. Enquadramento.....	3
2. A Intervenção para a promoção de literacia	7
2.1. Objetivos e estratégias nucleares	7
2.2. <i>Letras em Viagem</i> - Tema do ano 2019-2020	7
2.3 Articulação com instituições da comunidade	8
2.4. Participantes e estratégias	9
2.5 Projeto de Investigação-ação	10
2.6. Pandemia e mudanças pontuais	12
3. Resultados e perspetivas futuras	15
Referências bibliográficas	17

Introdução

Com este artigo pretende-se explicitar a importância que, no contexto de uma instituição de ensino superior – a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – se tem vindo a conferir à promoção do livro e da leitura, em especial no âmbito da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural. À partida, neste nível de ensino, espera-se trabalhar com leitores, ou seja, com estudantes que teriam adquirido uma série de competências de análise e interpretação da informação e que teriam gosto por ler. Contudo, fomos verificando que os nossos estudantes revelam grandes dificuldades ao nível da leitura e da compreensão da escrita, assim como no domínio da interpretação e da compreensão da imagem, fixa ou em movimento. Evidenciam ainda pobreza de vocabulário, escassez de informação sobre variados assuntos da atualidade, desconhecimento de outras culturas, incapacidade de conferir significado ao que se lê e/ou vê, falhas no pensamento crítico e reflexivo, dificuldade em procurar fontes credíveis e alternativas. Não se trata aqui de considerar que a falta destas competências se deve a falhas no nível anterior de formação (ensino secundário), pois, seria provavelmente uma resposta demasiado fácil para explicar a complexidade da questão, as respostas teriam que se situar numa diversidade de fatores que escapa ao âmbito deste artigo.

Preferimos partir do princípio de que, ao identificamos um problema, devemos contribuir para o resolver, até porque numa lógica de formação ao longo da vida, as competências devem ser trabalhadas em *continuum*. Concluímos assim ser necessário investir, de forma expressiva na formação destes estudantes, num trabalho em torno da comunicação enquanto competência transversal, em particular, no gosto pelas narrativas orais, escritas, visuais e/ou artísticas. Se este é um objetivo importante para qualquer curso, mais o é para uma formação cuja designação inclui o termo “sociocultural”. Embora o curso dê acesso a uma das profissões de âmbito social que eventualmente carece de um maior reconhecimento público, as características da sua inserção laboral situam estes profissionais numa posição privilegiada para a promoção do livro e da leitura, sendo que:

- têm um papel educativo, sobretudo na área da educação não formal;
- intervêm com pessoas de todas as faixas etárias;
- trabalham no campo da intervenção social com pessoas em situações de vulnerabilidade social;
- estabelecem relações de empatia e proximidade;
- prosseguem objetivos de emancipação e empoderamento das pessoas;

- inserem-se em espaços de trabalho de natureza muito diversificada.

Estes futuros profissionais podem exercer a sua profissão após um curso profissional no ensino secundário ou após uma licenciatura de três anos; no primeiro caso, denominam-se *técnicos de animação sociocultural* e, no segundo, *técnicos superiores de animação sociocultural*. Para nós, enquanto formadores no ensino superior, quando, em 2016, resolvermos colocar a literacia no centro do processo formativo, os desafios foram os seguintes:

Como trabalhar, no âmbito da formação inicial, a comunicação enquanto competência transversal, em particular, o gosto pelas narrativas orais, escritas, visuais e/ou artísticas?

Como potenciar o plano de estudos já existente acrescentando valor no interior da própria formação?

Como tornar os estudantes co-construtores do processo de melhoria das suas competências?

Explicitaremos em seguida os processos que se foram construindo e afinando neste curso, assim como alguns resultados. Contudo, para não nos alongarmos, e uma vez que em cada ano letivo se mantêm algumas traves-mestras, nas quais se articulam, modificam ou acrescentam anualmente algumas linhas de trabalho, incidiremos sobretudo no ano letivo de 2019-20. De realçar que se tratou de um ano atípico, pois houve dificuldades de concretização, até aí não experimentadas, decorrentes das circunstâncias geradas pela COVID 19.

O artigo divide-se em três partes. Na primeira, enquadra-se e contextualiza-se a intervenção que é depois explicitada e analisada no ponto dois. O ponto três incide sobre os resultados, e as perspetivas futuras.

1. Enquadramento

Desde meados do séc. XVIII que, em Portugal, se entende a importância da leitura e da escrita como formas de ajudar a elevar o nível das populações. A tarefa de desenvolvimento dessas competências básicas (a par com a do cálculo), vistas como meios que ajudam à compreensão do mundo, foi, sobretudo, depositada na instituição “escola”. A Constituição de 1822 já determinava que: “em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, [...]” (cap. IV, artigo 237º). Essa finalidade só a muito custo se foi atingindo pois, apenas em pleno séc. XXI, se alcançou a meta de escolarização para todas as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. (DGEC, 2006; PORDATA, 2020).

Para além das medidas de política educativa, outras houve, sobretudo no pós 25 de Abril que representaram esforços notáveis para elevar o nível cultural da população portuguesa, designadamente,

o lançamento da rede de bibliotecas públicas, há vinte anos, e da rede de bibliotecas escolares, há dez, decerto contribuíram para alargar as possibilidades de acesso aos livros, revistas e jornais. E várias iniciativas públicas ou privadas visando estimular o encontro entre livros e leitores como feiras de livro, debates com autores ou comunidades de leitores têm vindo a obter efeitos positivos. Há que reconhecer uma evolução encorajadora

(Santos et al., p.6, 2007).

Não obstante o reconhecimento destas medidas positivas, o estudo coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) também reconhece que

em termos de escolaridade, observa-se uma relação positiva entre o grau de escolaridade e a percentagem de inquiridos que foram incentivados a ler em criança, ou seja, quanto maior o grau de escolaridade maior a percentagem de inquiridos que foram incentivados. De 40% de respostas afirmativas no caso dos inquiridos com formação até 2º Ciclo do Ensino Básico passa-se para uma percentagem de 83% no caso dos que têm Ensino Médio ou Superior

(Santos et al., p.67, 2007).

Implicitamente, realça-se o papel central que a escola continua a desempenhar. As conclusões do estudo, conduzido pelo PNL, em 2019, sobre práticas de leitura, evidenciam a importância da família, para além da escola, designadamente a relevância dos pais leitores para formar filhos leitores (Oliveira, 2019). Contudo, tais conclusões não trazem maior tranquilidade, sobretudo quando se menciona que 38% dos pais indicam a falta de tempo para ler aos filhos, estabelecendo uma ligação direta com horários de trabalho longos, muito tempo perdido em transportes públicos, pouca ajuda para as tarefas da casa, etc..

Se, atualmente, as desigualdades no acesso ao ensino são menores, são ainda notórias no que diz respeito ao sucesso escolar; a escola de massas veio trazer à luz do dia diversas dificuldades. Portugal é um dos países mais desiguais na União Europeia, tem uma permanente “desigualdade fatal no plano dos resultados escolares” (Rodrigues, 2018), sendo esta coincidente com assimetrias económicas e regionais (sobretudo litoral vs. interior, ilhas vs. continente). Podem ainda acrescentar-se os problemas que se colocam, desde há mais de meio século, sobre igualdade num mundo de diferenciação: medidas políticas; distribuição desigual de recursos entre regiões e escolas; práticas docentes pretensamente igualitárias (*tratar todos os alunos por igual*) que apenas favorecem os já favorecidos; lacunas e desconhecimento das relações entre origem social, sucesso e abandono

escolar (Benavente e Correia, 1981); recrutamento social muito restritivo no ensino superior (Guerra e Nunes, 1969) a partir das reformas do ensino técnico em 1947 e que ainda hoje é uma realidade (Alho, 2008).

As questões da literacia nas áreas da leitura e escrita não podem, por todos os entraves já enunciados, ficar dissociadas das questões da (de)igualdade no acesso à educação porque, como demonstrou Göran Therborn (2014) ao definir as quatro dimensões da desigualdade, duas delas – a exclusão e a hierarquização – penetram, diariamente, todo o sistema educativo e exigem uma constante atenção para ultrapassar os obstáculos que colocam à criação de uma verdadeira sociedade democrática. Nesse aspeto, o ensino superior politécnico teve um papel importante em termos de mobilidade social em Portugal. A sua disseminação em termos do território nacional permitiu o acesso de estudantes originários de classes sociais menos favorecidas, ao alcance dos quais não estava a ida para os grandes centros urbanos em que as universidades dominavam. Contudo, esta disseminação do acesso ao ensino superior a classes sociais que delas tinham estado apartadas, também demonstrou que: a) a escolaridade obrigatória (primeiro até ao 9º ano e depois até ao 12º ano) não era por si só capaz de incrementar, em todos, as competências de leitura, escrita e cálculo necessárias à integração do indivíduo na sociedade e; b) no ensino superior observam-se tantas ou mais dificuldades na integração dos estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos como nos níveis anteriores de ensino. Porém, uma parte significativa dos docentes do ensino superior tendem a alegar que este tipo de problemas excede as suas responsabilidades.

Mas de que falamos quando falamos de literacia? Em 1996 foi publicado, pela primeira vez, um estudo aprofundado sobre literacia nas áreas da leitura, escrita e cálculo fora do sistema educativo, em populações que o tinham frequentado, mas que revelavam, contudo, muitas lacunas nas áreas em estudo. Foi então proposto um outro conceito – o de iliteracia – uma vez que os resultados obtidos no estudo não se enquadravam no universo do analfabetismo (porque os respondentes tinham aprendido a ler, escrever e contar), mas revelavam dificuldades na utilização das competências trabalhadas na escola ou seja, não tinham capacidade de processamento de informação escrita na via quotidiana (Montigny, Kelly e Jones, 1991, citado em Benavente *et al.*, 1996). Foi Paul Messaris quem, ao publicar a obra fundadora *Visual Literacy: image, mind and reality* (1994), na mesma data, começou a investigar a questão da extensão do conceito de literacia, estendendo-o à área visual. Desde então, muitas outras áreas têm vindo a usar este conceito para analisar as competências que pretendem desenvolver em temas como a ciência, a comunicação, as finanças, a cidadania, sociedade digital... A reflexão sobre a literacia e sobre a necessidade de um

novo conceito relativo a cada tipo de literacia (leitura e escrita, visual, oral, científica, de comunicação e informação, financeira, cidadã, digital...) coloca questões teóricas diversas mas, neste texto, seguem-se sobretudo autores como Damásio (2001) e Hobbs (2015) para quem só tem sentido a existência de um conceito – o de literacia – com diversas possibilidades de expansão, criando diferentes *gêneros* patentes na adjetivação que se lhe acrescenta e que, por si, são áreas distintas de análise. Esta expansão do conceito de literacia significa que, a uma tarefa ainda não completamente conseguida, uma vez que existem inúmeras fragilidades ao nível do domínio das competências básica de leitura e escrita, junta-se a necessidade de ensinar a distinguir, ao nível da informação, o que é credível do que não é. A difusão do acesso à tecnologia mais cedo em idade e por mais pessoas e, através dela, a redes de disseminação de informação, traz diariamente, enormes volumes de conhecimento que circulam a uma velocidade cada vez mais rápida, sem necessidade de filtro de espécie alguma. Este excesso – disponível em diversas formas – da escrita, à visual, à audiovisual, ao digital e a um nível planetário – pode ser uma nova doença, a *infoxicação* que atinge a comunicação (Cornella, 2000). Na maior parte dos casos, os instrumentos e técnicas de acesso a tal volume de dados atingiram já um nível de sofisticação que não permite mesmo àqueles que dominam sofisticadas competências de leitura e escrita localizar, processar, decodificar e usar todo esse manancial de informação.

Apesar da escola ser invadida, sob várias formas, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, isso não possibilitou, de forma generalizada “novas formas de educação, mas a velha educação teve acesso a uma nova tecnologia” (Damásio, 2001. p. 69). Há assim que despertar consciências, porque os estudantes de um curso de ensino superior são, como todos os que se integram no sistema educativo, uma parte da sociedade em que vivemos. Uma realidade que se encontra bem caracterizada na Declaração dos Direitos de Literacia dos Cidadãos Europeus (2016):

Um em cada cinco jovens de 15 anos de idade e cerca 55 milhões de adultos, na Europa, carecem de competências de literacia. Esta realidade tem impacto na procura de emprego, no risco de pobreza e exclusão social a que expõe os cidadãos, limitando as oportunidades para uma participação cultural e cívica, a aprendizagem ao longo da vida e o crescimento pessoal [e que a] qualidade do ensino da literacia para as crianças, adolescentes e adultos deve ser entendida como uma questão central de todas as instituições educativas

(European Literacy Policy Network, 2016)

E se a princípio, quando iniciámos o projeto, também nós trabalhámos com um conceito mais restrito de literacia que nos conduziu a querer sobretudo valorizar a leitura e a escrita e a pensá-la

no suporte “papel”, no confronto com o que os nossos jovens nos iam trazendo e com a apropriação gradual da literatura disponível na área, fomos percebendo o quanto era importante ampliarmos e diversificarmos os objetivos iniciais.

2. A Intervenção para a promoção de literacia

2.1. Objetivos e estratégias nucleares

Nos últimos três anos e, no âmbito da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural, investimos numa dupla estratégia:

- a) construir uma comunidade leitora, ligando várias Unidades Curriculares (UC) do plano de estudos, nas quais se adotam um conjunto de estratégias para conduzir os estudantes a ler de múltiplos modos, em variados suportes, numa diversidade de lugares, em interação presencial e/ou virtual com outros;
- b) efetuar um diagnóstico do gosto pela prática da leitura e das competências de leitura/escrita, independentemente dos suportes, junto de instituições da cidade que acolhem pessoas de diversas faixas etárias, no sentido de identificar estratégias de educação não formal promotoras do gosto por ler, escrever, ver e escutar.

Considerámos que ambas as estratégias conduziriam os estudantes a olhar “para si próprios” enquanto “olhavam para os outros” e vice-versa, ou seja, permitiram a cada um deles:

- Tornar conscientes as suas conceções e práticas de leitura e escrita
- Valorizar a leitura e escrita na ação profissional do animador/a
- Ampliar a visão muito “escolarizada” do que é a leitura e a escrita
- Experimentar situações e dinâmicas de leitura e escrita com significado e prazer
- Consciencializar-se das práticas de escrita/leitura em diferentes faixas etárias e contextos comunitários
- Adquirir capacidades de promoção e animação da leitura com os futuros destinatários da sua ação profissional.

2.2. *Letras em Viagem* - Tema do ano 2019-2020

Letras em Viagem foi a designação escolhida para o tema do ano e para o Projeto. Escolheram-se livros que sugerem *viagens*, no sentido amplo e metafórico do termo. Incentivou-se uma análise de obras para alargar horizontes, pensar e repensar a própria identidade, a relação com os outros e o mundo onde vivemos e/ou queremos viver. O livro *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry foi uma das obras selecionadas para leitura conjunta pela sua transversalidade relativamente a diversas faixas etárias e por evidenciar a *viagem*, não no sentido apenas literal e físico, mas

representar a *viagem* enquanto busca e questionamento de si e dos outros. Adicionalmente sugeriram-se outras leituras, algumas delas também partilhadas nas aulas, designadamente: *Os da minha rua* (Ondjaki), *Para onde vamos quando desaparecemos* (Isabel Minhós Martins) e *Querido Monstro* (Walter Hugo Mãe). De realçar que a recomendação de leituras não tem um carácter de obrigatoriedade, mas como adiante explicitaremos, elas constituem o suporte para os nossos encontros de leitura, dos quais ninguém é excluído, mesmo que não tenha lido a obra.

2.3 Articulação com instituições da comunidade

A adoção de uma metodologia de investigação-ação norteia o modo como o projeto, qualquer que seja a sua temática, se desenha e implementa, numa junção entre duas UC do 2º ano do curso que têm a investigação como conteúdo central. Desde há uma década que, no desenvolvimento curricular, estes conteúdos não assumem um carácter apenas informativo; eles constituem a base de um projeto que se realiza e implementa em contexto comunitário. Assim, são contactadas anualmente um conjunto de instituições da comunidade nas quais os dados sobre uma determinada temática são recolhidos, depois analisados e, em consequência, identificadas as forças e as fraquezas. Esta primeira parte corresponde ao trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, terminando com a apresentação de várias propostas de intervenção que visam colmatar os problemas e reforçar aspetos positivos detetados no diagnóstico realizado. Esta apresentação pública é sempre realizada num local estratégico do concelho e as várias propostas são apreciadas por um júri constituído por personalidades relevantes da comunidade, entre as quais se incluem pessoas com um saber específico na temática escolhida. No ano letivo de 2019-20, o júri integrou uma especialista da Rede de Bibliotecas Escolares e no ano anterior tinha integrado um elemento da equipa do Plano Nacional de Leitura e uma escritora com grande ligação à cidade. No segundo semestre desenvolvem-se um conjunto de atividades nas instituições parceiras ou eventos que as aglutinem. Neste ano letivo, a proposta incidia num evento construído em comum com estas instituições e com a autarquia de Setúbal intitulado Encontro de Literatura da Arrábida (ELA, ano zero). Isto porque, não obstante haver uma grande diversidade de atividades culturais no concelho, e até um evento de leitura que liga as escolas básicas e secundárias (Uma Baía a ler), não havia ainda algo mais transversal às várias faixas etárias, conferindo especificamente visibilidade ao livro, à leitura e à escrita. Mais do que a lógica de um *festival literário* queríamos uma *casa comum*, em que fossem os estudantes do Politécnico e as pessoas das várias instituições (escolas, cafés, espaços culturais, centros de dia, lares...) a criar um conjunto de atividades para as quais podiam convidar os outros, investindo quer

em lógicas mais geracionais (o que interessa a uma dada geração), quer intergeracionais (o que junta várias gerações).

2.4. Participantes e estratégias

O projeto *Letras em viagem* alojou-se, como tem sido habitual, numa Unidade Curricular (UC) do 2º ano do curso intitulada “Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos” cujo carácter é anual para permitir conhecer e estudar um tema/problema e efetuar uma intervenção de terreno sobre o mesmo, numa lógica de investigação-ação. Esta UC articula-se, durante o primeiro semestre, com a UC de “Seminário de Investigação e Projeto”, uma vez que os seus objetivos incidem na apropriação, pelos estudantes, dos métodos e técnicas de investigação que representam uma mais-valia quando aplicados no futuro contexto profissional. Relativamente às outras UC do curso, são anualmente todas convidadas a participar no projeto, considerando-se os vários níveis de articulação possível e solicita-se que analisem até que ponto a sua inclusão faz sentido, atendendo à natureza e especificidade dos seus objetivos e conteúdos. No ano letivo de 2019-20, verificaram-se as seguintes articulações:

- Os docentes da UC de Tecnologias Artísticas (1º ano) escolheram O Principezinho como obra a partir da qual iriam criar uma apresentação artística multifacetada para partilhar com um público.
- Os docentes da UC de Saúde e Sociedade e de Educação e Animação Ambiental (2º ano) criaram atividades simultaneamente das suas áreas de conteúdo, apelando a literatura diversificada como base para um design apelativo das mesmas e a sua adequação às instituições da comunidade que participam no projeto, valorizando o livro como suporte.
- A docente da UC de Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos (3º ano) acolheu a temática, desdobrando-a em vários subtemas nos quais incidiram os trabalhos de grupo dos estudantes e as respetivas atividades/apresentações públicas.

Por uma questão de economia de espaço, explicitaremos apenas as iniciativas e as estratégias que foram seguidas no âmbito das UC de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP) e de Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos (ABEM). Na UC de DDAP assumiram-se essencialmente três dinâmicas:

- a) Elaboração do projeto de investigação-ação;
- b) Formação na área temática da literacia: a formação de leitores, dados da história, estudos, dinâmicas, planos /projetos e eventos na área;
- c) Dinâmicas de leitura: leituras partilhadas e tertúlias dialógicas literárias.

Explicitando um pouco melhor em que constituem as dinâmicas de leitura: a) as leituras partilhadas implicam escolher um objeto, preferencialmente que este faça uso da palavra, para poder falar de si, dizer aos outros quem é; b) as tertúlias dialógicas literárias são uma estratégia adotada no âmbito do projeto “Comunidades de Aprendizagem”¹ e constituem uma roda de leitura em que se escolhe uma ou mais obras para leitura conjunta, assumindo-se no grupo a quantidade de páginas a ler, assim como o compromisso de assinalar o que para si teve significado e porquê. Realça-se que não se trata de analisar a obra, muito menos de descobrir os significados que o autor lhe procurou dar (como é prática comum na disciplina de português), mas de partilhar com os outros a leitura pessoal que cada um fez, abrindo-se sempre a hipótese de acrescentar comentários que nos remetam para assuntos mais amplos, que nem sequer são focados no texto em si. Não é também exatamente um clube de leitura, quer porque se pode participar sem ter lido e ouvindo apenas os comentários dos outros ou participar a partir desses comentários, quer porque o seu objetivo não é exatamente o de dar a conhecer uma obra literária de um autor; é tão só um puro estímulo à leitura livre e descomprometida. Na UC de 3º ano, Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos, trabalharam-se as questões do conceito de literacias e diversos géneros – escrita, oral, visual, corporal, auditiva, digital; criaram-se ainda cinco projetos com objetivo de *promoção da leitura*, investindo em públicos em situação não-escolar, identificados previamente como públicos leitores, pouco frequentes, com problemas de iliteracias diversas.

2.5 Projeto de Investigação-ação

Como já se referiu anteriormente, duas das UC do 2º ano (SIP e DDAP) colaboram para colocar em prática um projeto de investigação-ação. Relativamente a este ano apresentam-se os dados mais significativos no quadro seguinte:

¹ O projeto Comunidades de Aprendizagem teve a sua origem no CREA (Barcelona) e está hoje disseminado por todo o mundo - <https://www.dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>

Crianças	Jovens	Adultos e Jovens	Idosos
Jardim de Infância (JI) (4-5 anos) 1º Ciclo (4º ano)	Secundário Profissional Superior/outra licenciatura do IPS	Café e espaço cultural Biblioteca Municipal	Lar e Centro de Dia
INVESTIGAÇÃO – breves notas conclusivas			
Investigação Boas práticas de leitura no JI Gosto por ler Pouca leitura autónoma Pouca frequência de espaços públicos de leitura	Leitura restrita ao solicitado ou promovido pela escola Leitura autónoma dirigida a Redes Sociais Falta de tempo (Ensino Superior) Biblioteca escolar em desuso para consulta de livros técnicos e procura de obras literárias Desconhecimento de eventos institucionais ligados à promoção do livro e da leitura	Gosto por ler Gosto por frequentar espaços e eventos ligados ao livro e à leitura Pouca frequência dos jovens nas propostas dos dois espaços	Práticas de leitura autónoma quase inexistentes Dificuldade em promover atividades de promoção do livro e da leitura para um grupo tão numeroso e com interesses diversificados Dificuldades inerentes às características da idade (visão, audição, atenção...) Inexistência de espaços próprios de leitura
AÇÃO- breve descrição da intervenção			
Participar em mais espaços e iniciativas existentes na comunidade Ler mais autonomamente	Mais atividades e eventos aliciantes que abram novos horizontes e perspetivas de leitura e escrita	Conseguir que outras e mais pessoas frequentem estes espaços	Explorar espaços e tempos promotores da leitura Investir em leituras e dinâmicas adequadas a esta faixa etária (contos, poemas, notícias...)

Os nossos resultados, longe de se poderem generalizar, não deixam de coincidir com os de outros estudos nesta área, a saber: a) o gosto pela leitura e pela escrita vai-se perdendo ao longo da escolaridade; b) os jovens e jovens adultos são os que menos leem e de forma menos autónoma; c) há, entre os adultos, nichos de grandes leitores na comunidade, frequentemente ligados a determinadas profissões e/ou a elites intelectuais; c) a população idosa, sobretudo quando institucionalizada, perdeu o acesso à leitura autónoma por variadíssimas razões.

Os diversos projetos dos estudantes, não conseguindo caber todos no âmbito deste artigo, contêm uma série de ideias para trabalhar os problemas identificados. São propostas para intervir junto de uma destas populações específicas ou até reunindo várias instituições/populações em aspetos fortes numas e fracos noutras, como por exemplo, a leitura em voz alta feita pelas crianças para a população idosa (que em muitos casos já não detém de forma autónoma tal competência). A nós, particularmente, enquanto docentes, interessava-nos tudo aquilo que se podia associar à ideia de *casa comum*. Nesse sentido, o desafio correspondente ao segundo semestre, é o de selecionar as melhores propostas para pôr em prática, com a concordância e apoio das instituições em que essas atividades terão lugar. Este ano seria, em particular, a criação de um evento – o *Encontro de Literatura da Arrábida* – em conjunto com a autarquia de Setúbal.

2.6. Pandemia e mudanças pontuais

A pandemia causada pela COVID 19, e as consequentes medidas de confinamento acabaram por obrigar ao cancelamento do *Encontro de Literatura da Arrábida*, pois a sua lógica era eminentemente presencial e incluía populações fortemente em risco, como os idosos. A própria Escola Superior de Educação, a partir de meio de março, determinou que todas as aulas fossem exclusivamente *online* até ao final do ano letivo. Para um projeto assumidamente de terreno e com uma primeira parte já construída e a segunda em construção, foi um enorme desafio, pois tal como muitos outros, tivemos que reinventar objetivos e modos de funcionamento.

A primeira decisão foi a de dirigir todas as atividades do projeto *Letras em Viagem* para os jovens, justificada por duas razões: a) segundo os nossos resultados (e não só) eram eles os que menos liam e b) eram os que teriam mais acesso e destreza no recurso a meios digitais. Na verdade, ainda foi realizado um primeiro cenário presencial, embora só com público jovem, mas foi-se constatando a sua impossibilidade. Em conjunto com os estudantes tomaram-se decisões, uma delas, por proposta deles, foi a de investir fortemente nas redes sociais, promovendo aí, entre abril e junho, várias iniciativas ligadas à promoção do livro e da leitura. Todas as atividades que aí ocorreram, foram ideia de um grupo específico de estudantes e por eles autonomamente realizadas, mesmo que algumas contassem com uma ou outra sugestão e/ou contributo dos docentes. A imagem seguinte evidencia os espaços criados nas redes sociais e a sua consulta possibilitará ao leitor um melhor conhecimento dessas iniciativas (para consultar as redes sociais mencionadas, ver referência em nota de rodapé²).

² https://www.facebook.com/Letras-em-Viagem-110716380606845/?modal=admin_todo_tour;
https://www.instagram.com/letras_em_viagem/;
<https://letrasemviagem.wixsite.com/2020>



INSTAGRAM
Destaque à imagem

Comunicação sobretudo destinado a público jovem



PÁGINA
Apresentação do Projeto

Informação institucional
Todas as idades



Facebook
Histórias, Imagens, desafios, sugestões de leitura...

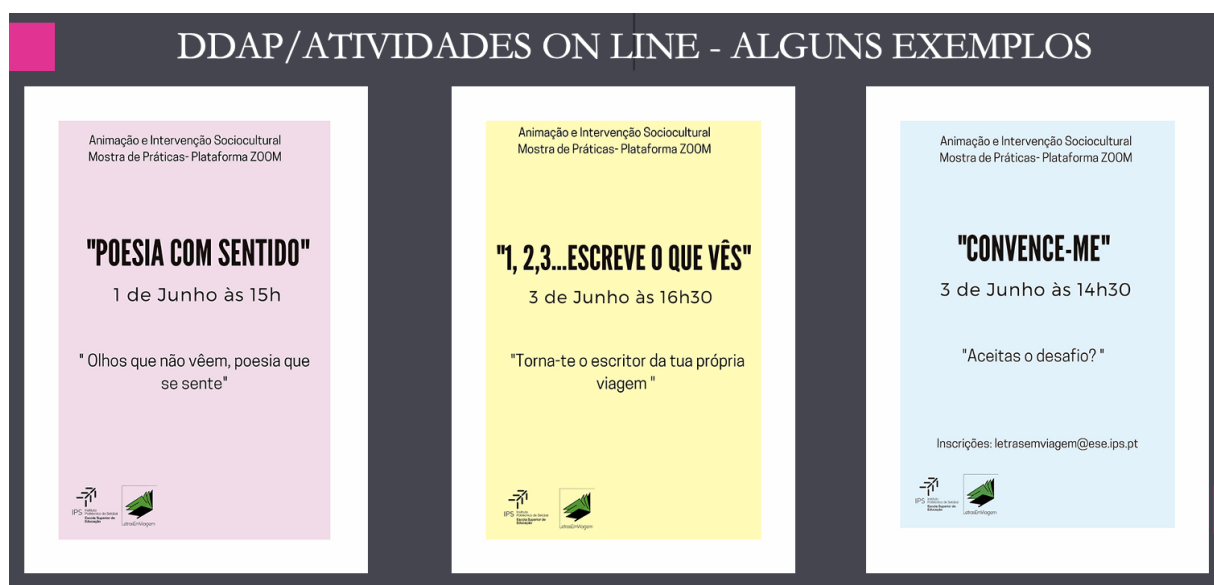
Comunicação destinada a todas as faixas etárias

Destacamos, pelo carácter particularmente bem-sucedido, duas das iniciativas que realizaram: o “fotografa-te com um livro” e o “concurso de escrita”. Na primeira era pedido que, cada participante, se fotografasse a ler e colocasse esse instantâneo na sua rede social Instagram, aparecendo em simultâneo quer no Instagram particular de cada participante, quer no do projeto *Letras em Viagem*. O apelo à leitura não poderia ser mais simples e as imagens com um carácter assumidamente artístico tiveram muito impacto. Deixamos aqui apenas algumas delas:



O concurso de escrita, era dirigido a jovens e tratava-se de, durante várias semanas escrever um texto (micronarrativa), sempre para um tema diferente, havendo depois um júri a escolher o melhor participante pelo conjunto de textos apresentados. O nível de adesão foi muito satisfatório, assim como a qualidade das intervenções.

Contudo, estas iniciativas no âmbito das redes sociais eram predominantemente em diferido e sem a intervenção docente, pelo que era para nós importante, mesmo que recorrendo ao digital, perceber se os estudantes eram capazes de desenvolver atividades promotoras da literacia em modo síncrono, ou seja, fazendo os outros participar, mesmo que apenas com outros colegas. Assim, durante três dias – de 1 a 3 de junho 2020 – com diversas vicissitudes tecnológicas, em diversos suportes, realizou-se a partilha pública do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. No âmbito de DDAP as atividades tinham que envolver os participantes, colocando-lhes propostas e desafios, tendo sido realizadas 6 atividades *online*, das quais mostramos três na imagem seguinte e descrevemos uma delas.



Escolhemos a atividade “Convince-me”, pela sua autenticidade e pelo modo como resultou muito bem e pela sua eficácia *online*. Cada participante tinha de trazer um livro e procurar convencer alguém a lê-lo, todos podiam participar e trazer livros, mas o ponto de partida era dado pela equipa que a dinamizou. Os participantes puderam apresentar livros ou, simplesmente no final, dizer se tinham ficado com vontade de ler algum e qual a razão para tal. Tendo por fonte os livros apresentados, as estudantes fizeram um *quizz* que permitiu saber qual dos livros fora mais escolhido. Curiosamente, concluiu-se que a forma como a mensagem sobre o livro é transmitida é quase ou tão mais importante que o seu conteúdo.

Na UC de ABEM, numa primeira fase, analisaram os conceitos de literacia e géneros (Damásio, 2001 e Hobbs, 2015). Desde o início foram definindo também as questões relacionadas com a

promoção da leitura (Prole, 2005) e com as competências de leitura, produção, edição, em suportes outros que não só o escrito. Propuseram subtemas, vistos também como outras formas de *letras em viagem*, a saber: diários de viagem, gastronomia e viagem, documentários de viagem e música e feminismo. No primeiro partiram da prática que dois dos elementos do grupo já tinham de, sempre que viajam, fazer um diário (escrito, visual, material...); o grupo da gastronomia analisou, em particular, as trocas possíveis entre espaços geográficos diversos, desde o séc. XVI à atualidade; o documentário *Mar das Índias* (conjunto de 4 episódios, realizados por Miguel Portas, em 1997) foi o suporte de que partiu um 3º grupo para o estudo de outras perspetivas, diversas das narrativas oficiais, sobre outros povos, aqueles com que os portugueses se foram cruzando e o que deles ainda hoje resta. O trabalho sobre a música e o feminismo juntou as análises que os estudantes fizeram de textos e poemas, que veiculam mensagens expressas ou implícitas de valores relacionados com sexismo, racismo, colonialismo... e sua utilização em composições musicais que muitas vezes trauteiam sem ter decodificado o sentido mais profundo nelas contido. A título de exemplo, a análise partiu de textos como *Não venhas tarde* (interpretado por Carlos Ramos) ou a canção *Flawless* (2014), interpretada por Beyoncé a partir de poema de Chimamnde Ngozi Adichie.

Durante o período de sessões apenas *online*, como já mencionado, muitas foram as alterações introduzidas e que recaíram, sobretudo, em dois aspetos: na relação e formas de trabalho que fomos capazes de construir com todos estudantes e na diversificação de formatos de apresentação que foi preciso construir, num espaço e tempo deveras limitado. É preciso sublinhar um aspeto curioso que ocorreu nesta UC: os trabalhadores-estudantes, em número significativo, foram dos mais entusiastas participantes na investigação. A relação criada com outros colegas sem essa situação laboral foi também aprofundada e houve dias em que as tutorias decorreram a horas de “serão” por não ser possível, a alguns dos elementos do grupo, a participação em horas ditas mais convencionais. Nas avaliações feitas no final do projeto, nunca como nesta situação, nunca como neste semestre, a satisfação manifestada pelos estudantes foi tão emotiva e objetiva.

3. Resultados e perspetivas futuras

Como acabamos de referir, a avaliação feita ao trabalho desenvolvido, em ambas as UC, junto dos/as estudantes e docentes que intervieram foi unânime a satisfação manifestada e a apreciação muito positiva do Projeto. Todos/as sublinharam a importância do contacto, com base em fontes teóricas credíveis, com diferentes possibilidades de promoção de leitura; da quebra de estereótipos

sobre leitura(s) e literacia(s); do desenvolvimento de competências de análise, síntese e crítica; da importância da mobilização de áreas científicas e disciplinares diversas na promoção da literacia.

No âmbito da UC de DDAP foram ainda mencionadas muito positivamente as dinâmicas de leitura que atrás mencionámos e que tornaram as aulas mais ricas, interativas e interessantes. Igualmente positivo o impacto das redes sociais, a sua rápida disseminação, a forma como se investiu em imagens apelativas e interessantes para os jovens permitiu perceber rumos inovadores para a promoção da literacia, sobretudo nesta faixa etária.

Os aspetos menos positivos estão em parte relacionados com as adaptações decorrentes da pandemia, designadamente a redução da experiência de promoção do livro e da leitura a uma faixa etária e a adesão muito restrita à *Mostra* desenvolvida entre 1 e 3 de junho. Os participantes nesta iniciativa e respetivas atividades foram praticamente só os estudantes do mesmo ano/turma promotora, o que não foi suficientemente desafiante e interessante para os estudantes. Contudo, ganhou-se uma experiência ímpar no desenvolvimento de atividades participativas em formato digital. E não só. Demonstrou-se como a aprendizagem pode ocorrer, mesmo quando é no ensino formal e no ensino superior, fora das quatro paredes de uma sala de aula. Embora não estando inicialmente previsto, fez-se um enorme investimento do trabalho nas redes sociais, com tutorias e acompanhamento constante, a horas “loucas” e nos mais variados lugares (no Porto, em Lisboa, em Setúbal, em S. André, da cozinha de uns, ao quarto de outros, até ao caminho ao ar livre onde melhor se acedia à rede...).

Por ora, e pelo menos no próximo ano letivo, para além da UC de ABEM que tem intrinsecamente a sua razão de ser nesta área, vamos continuar a eleger a promoção da literacia como o objetivo sobre o qual continuaremos a trabalhar de forma conjunta e articulada. Trata-se de algo que a escola deve abraçar como tarefa sua, não deixando que constitua uma espécie de território de ninguém, “onde todos passam sem intervir”. Este nível de ensino, como lhe compete, deve contribuir também para aquela finalidade que Cheryl Brown e Laura Czerniewicz (2010) definiram como a *digitizen*, ou seja, a formação de cidadãos intervenientes, ativos, reflexivos para quem a democracia seja uma forma de governo a apoiar.

Referências bibliográficas

- Alho, Albérico Afonso Costa (2008) *A Reforma do ensino técnico-profissional*. Lisboa: Planeta De Agostini . Recuperado em: <http://hdl.handle.net/10400.26/6833>
- Benavente, Ana (coord); Rosa, Alexandre; Costa, António Firmino da; Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional Educação.
- Benavente, Ana; Correia, Adelaide Pinto (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Brown, Cheryl; Czerniewicz, Laura (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 25 (4),15 sep. 2010. Doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x
- Cornella, Alfons (2000). *Cómo sobrevivir a la infoxicación*. Transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico 1999-2000. Barcelona, 12 December (Conference). Recuperado em: <http://docplayer.es/9719171-%20Como-sobrevivir-a-la-infoxicacionalfons-cornella.html>
- Damásio, Manuel José (2001). Novas literacias: novas ferramentas educativas. *Caleidoscópio: revista de Comunicação e Cultura*. 59-69. Recuperado em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2184>
- European Literacy Policy Network (2016). *European declaration of the right to Literacy*. Colónia, Alemanha: ELINET. Recuperado em: http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/European_Declaration_of_the_Right_to_Literacy2.pdf
- Guerra. J. Miller, Nunes, A. Sedas (1969). A crise da Universidade em Portugal: reflexões e sugestões. *Análise Social*, 7 (25-26), pp. 5-49.
- Hobbs, Rennée (2015) *Media Literacy for Teachers – Media Literacy for Elementary School Teachers*. Recuperado em: <https://pt.slideshare.net/CristianeParente1/media-literacy-for-teachers-rene-hobs?ref=&smtNoRedir=1>

- Messaris, Paul (1996). Visual “Literacy”: Image, Minds, and Reality. *Canadian Journal of Communication*, Vol 21, No 2 (1996) Recuperado em: <https://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/947/853>
- Oliveira, T (2019). 90% dos pais leem aos filhos em casa. *Expresso* (semanal), 06-04-2019 (pp. 26-27) Recuperado em: http://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/799/estudo_leitura.pdf
- PORDATA. Base de Dados Portugal Contemporâneo (2020). *Taxa Real de Escolarização: Qual a percentagem de alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico ou secundário, em idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários? – 1º Ciclo*. Consultado em 15 outubro 2020, de <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%c3%a7%c3%a3o-987-7861>
- Portugal. Direcção-Geral de Educação e Cultura (2006). Taxas de escolarização. In Portugal. Direcção-Geral de Educação e Cultura, *O sistema educativo em Portugal 2005-2006* (pp. 58-58). Recuperado em https://www.oei.es/historico/guiapu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf
- Prole, António (2005) O Papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia, in *Educação e Leitura*, Actas do Seminário. Esposende: Câmara Municipal. 31-41.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2018). As desigualdades sociais em Portugal. *Diário de Notícias*. 7 mar. Recuperado de: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/maria-de-lurdes-rodrigues/as-desigualdades-sociais-em-portugal-9166872.html>
- Santos, M.L (coord), Neves, J., Lima, M.J., Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE e Ler + Plano Nacional de Leitura.
- Therborn, Göran (2014). The killing fields of inequality - Interview with Göran Therborn by Sofia Aboim. *Análise Social*. 222. Recuperado em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732014000300008